Brailovsky, D. (2020). Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín, Buenos Aires: Noveduc.

Capítulo 14. ¡A desevaluar!

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
(Manoel de Barros)

Una cruzada poética

A lo largo de estas páginas he ido tocando, sin nombrarla demasiado, la cuestión de la evaluación. Páginas atrás, hablando de las relaciones entre el juego y el aprendizaje, consideramos la distancia que existe entre un típico "informe del alumno" pensado como una taxonomía del sujeto, como una lista de las cosas que *puede*, *sabe* y *le salen* y la visión de ese espacio de comunicación como una oportunidad para escribir desde la experiencia compartida. Luego, en un capítulo posterior, explorando modos de mirar a los niños, realizamos un recorrido por miradas sesgadas que suelen verse reflejadas en aquello a lo que llamamos evaluación, y nos detuvimos especialmente en los filtros psicológicos y en ciertas ecuaciones "inclusivas", para terminar explorando las miradas que nos proponen el cine, la situación, la pregunta, los gestos y la escritura. Formas de mirar soberanas: porque (parafraseando la canción que da título a este capítulo) si los ojos son nuestros, es nuestro lo que nos dejan ver. Finalmente, en el capítulo que precede a éste, analizando marcos situacionales del aprendizaje, volvimos a la carga contra las concepciones demasiado preocupadas por medirlo, esas que nos llevarían a pensar la evaluación como una balanza de feria, y no como un gesto de atención - y por lo tanto de cuidado – hacia la experiencia de los chicos y chicas. Esbozamos entonces cuatro figuras o escenarios del aprendizaje para pensarlo en contexto, situacionalmente: el aprender por placer (buscándose en el mundo), por necesidad (orientándose en el mundo), por inmersión (estando en el mundo) y por escolaridad (balbuceando el mundo).

Y ahora que, sin haber hablado de la evaluación, hemos dicho ya tanto acerca de ella, resultará un desafío dedicarle un capítulo al asunto, y hacerlo desde este intento por desevaluar la mirada, como quien retira alambrados de la tierra, al decir de la emblemática canción de Daniel Viglietti que evoca el título de este capítulo, y que vengo parafraseando en estas primeras líneas.[1] Y es que aquello a lo que llamamos evaluación se demanda en las instituciones. Sin embargo, no está de más recordarlo, es una práctica que raras veces – yo diría que nunca - surge de los deseos o iniciativas de los docentes. Ganas de pensar, sí tenemos. De mirar hondo en las huellas que dejamos, desde ya. Pero ¿de evaluar? ¿con los rasgos que adquiere ese pensar y ese mirar cuando lo llamamos evaluación? No estoy tan seguro.

[1] "A desalambrar", de Daniel Viglietti, disponible en: bit.ly/desalambrar

Un aspecto que llama la atención respecto de la evaluación en nuestro nivel tiene que ver con cierta intersección confusa, cierto mimetismo, entre evaluar y escribir informes. Juro que he visto a docentes (entre ellos yo mismo alguna vez) apurándose a observar a cada uno de sus alumnos y alumnas, y anotando sus proezas en sofisticados cuadros de doble entrada (hechos en cartulinas, porque una hoja común queda chica) en las semanas previas a la entrega de los informes individuales. Y no es un súbito ataque de curiosidad, no: es la exigencia institucional de entregar en cierta fecha un informe de cada alumno. Y no es que sea objetable, en principio, reservar un tiempo y un espacio para volcar las miradas en las escrituras, incluso se diría que eso está muy bien. Pero el modo (muchas veces traumático) en que se vive ese compromiso sugiere que tal vez podría pensarse de otras maneras.

Había una vez un grupo de directoras y supervisoras de nivel inicial que recibieron, todas a la vez, una notificación oficial que decía: desde este ciclo escolar, cada estudiante del nivel deberá ser evaluado en las áreas básicas, y se deberá elaborar un boletín de calificaciones descriptivas sobre la escala: ALCANZÓ / NO ALCANZÓ. Las docentes, todas ellas de larga trayectoria en el sistema y afianzadas en un ideario progresista, vieron en esa demanda un peligro inminente: la primarización del nivel inicial. Si algo nos distingue de la escolaridad tradicional, decían, es que en el nivel inicial no usamos calificaciones. Se vieron ante una cruzada legal: combatir esta imposición. Plantearon entonces una viva defensa de los informes descriptivos, esos en los que la voz del docente plasma sus observaciones de cada niño, pone en contexto sus logros y dificultades, y no se reduce a una categoría rígida y binaria. Se reunieron, finalmente, y convocaron a un "especialista" – confieso que era yo - para contribuir a la discusión. Y la discusión pasó por los siguientes estadios: primero, la expresión catártica de la indignación frente la autoridad local, que pretendía reemplazar los informes por notas; luego, el reconocimiento de que en ningún lugar del decreto decía que no se pudieran seguir haciendo los informes descriptivos; enseguida, la observación de una de ellas de que, si a partir de ahora solo se exigiría un escuetísimo boletín, podían hacerse informes más informales y dinámicos, ya que se los "liberaba" de controles y exigencias oficiales. En las reuniones subsiguientes, según pude saber, se propusieron invitar a cada jardín a que propusiera colectivamente cómo querían repensar la comunicación de sus observaciones pedagógicas. Paradójicamente, la exigencia burocrática de los funcionarios (y las estrategias para eludirla creativamente) disparó un renovado espíritu de revisión del asunto. Y aunque perdí el detalle de lo que pasó luego, en mi propia versión apócrifa de la historia (que no por apócrifa es menos real) pasaron varias cosas que invitan a pensar que no se trataba de una cruzada legal, sino de una cruzada poética; a saber:

- los boletines ministeriales fueron ingeniosamente boicoteados (la totalidad de los alumnos "alcanzó"),
- en algunos jardines reemplazaron los informes taxonómicos por informes poéticos;

- en otros, armaron producciones audiovisuales caseras en las que rescataron la voz de los propios chicos y chicas;
- también los hubo que sacaron fotos, y les escribieron inspirados epígrafes (que dialogaban también con alguna bibliografía pedagógica) y que resultaron muy informativos;
- en un jardín, los informes cambiaron totalmente su sentido y comenzaron a ser escritos en conjunto con las familias, en tono de conversación o intercambio epistolar;
- hubo jardines en los que las docentes eligieron, para cada niño y niña, un poema, una canción y una obra de arte, y explicaron brevemente por qué las habían elegido, y ese era "el informe";
- en varias instituciones ensayaron cambios en el nombre del (antes llamado) informe, y lo bautizaron de maneras variopintas que, de un modo u otro, fueron orientando su estilo y contenido hacia otros lugares: "mosaico descriptivo", "reflexiones de tu maestra", "diario de la sala", entre otras;
- varias maestras con vocación plástica hicieron informes dibujados, o pintados en acuarela;

…y así sucesivamente.

Pero evaluar (ese nombre incómodo que todavía se le da en el nivel inicial a la pregunta por las huellas de la enseñanza) no es lo mismo que hacer informes. Y es cierto que viene bien disponer de ideas concretas acerca de cómo mirar y cómo preguntar.

¿Cómo mirar?

Mirar, observar, es el modo más evidente de plasmar la respuesta a la pregunta ¿qué sucede a partir de mis propuestas? Asomarse al grupo, y mirar. Pero no hay un modo único de mirar. No quisiera presentar, pretenciosamente, un método ni nada parecido. Antes más bien, una serie de observaciones para promover cierto modo de pensar esa mirada, pensando más en caracterizarla que en metodizarla. Hace poco leí en un bello texto de Fernando Bárcena (2020) la idea de que *quien tiene carácter, no necesita método*. Es decir que vale la pena sumergirse en la pregunta por los modos de mirar pensando, de abrazar mirando, antes que en los laberintos de los protocolos y las técnicas para mirar clasificando. Me gustaría comenzar por decir que el estereotipo del docente que observa atento desde un costado, con el lápiz en la mano, aunque es una bella inspiración, no siempre resulta del todo práctico en la sala. Los etnógrafos hacen descripciones muy minuciosas en sus notas, y buscan cierto equilibrio entre observar las situaciones que quieren entender, y formar parte de esas mismas situaciones. De hecho, la idea antropológica de una "observación participante" conjuga dos formas de estar (observar desde afuera y participar desde adentro) que a primera vista parecerían opuestas e incompatibles. La observación participante, dice Rosana Guber, permite

recordar, en todo momento, que "se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social", y que por eso "la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades" (2001, p.24).

En las salas, podríamos decir, cuando se mira al grupo todo, y a cada niño o niña, para tratar de entender qué sentidos, qué itinerarios, que experiencias con el saber están sucediendo, nos encontramos también frente a una situación parecida a la de quienes realizan una investigación etnográfica. Nos interesa el punto de vista de los chicos, su vivencia, y eso requiere una fina combinación de mirarlos, preguntarse y estar con ellos. Pero una diferencia fundamental entre la mirada del investigador sobre sus "sujetos" y la del docente sobre sus alumnos, sin embargo, es que la actividad de los chicos y chicas en la sala es constitutivamente una actividad compartida. No los observamos *a ellos*, sino a las actividades que ellos desarrollan en el marco de las propuestas de enseñanza que les hemos acercado, en el contexto de los proyectos pedagógicos de la sala. Y esto hace que la mirada hacia el grupo sea, siempre y al mismo tiempo, una mirada hacia la propia tarea. De hecho, no los miramos para saber o medir "qué competencias desarrollaron", sino para ver cómo seguimos y qué ideas tomamos de lo observado que alimenten nuestra imaginación pedagógica.

Esto último, como ya habrá quedado claro, se inscribe en una toma de posición entre la idea de una evaluación clasificatoria y medicional, y una evaluación que busca parecerse a una mirada atenta y abierta que no busca "resultados a medir", sino efectos y huellas interesantes que nos hagan pensar. La insistencia en esta distinción tiene una buena razón de ser: la evaluación, como tema de interés en el nivel inicial, ha ido creciendo en los últimos años, y el impulso que la ha hecho crecer (y que hoy nos obliga de alguna manera a estar tratando el tema) responde precisamente a esa otra concepción medicional que aquí estoy cuestionando. En esa concepción,

- evaluar es "valorar" (a veces se tiene la delicadeza de aclarar que no se trata de valorar a las personas, sino sus aprendizajes),
- y el marco de referencia de esa valoración es "lo que se espera" de los chicos junto a la pregunta "¿lo lograron?". Y si no lo lograron se dice que están "en proceso", que es el eufemismo para denominar el fracaso.
- Las evaluaciones se dividen en períodos con denominaciones que recuerdan las prácticas clínicas o los balances contables (evaluación diagnóstica, procesual, sumativa, de inicio, final),
- o se dividen en categorías que compartimentan al sujeto (socioemocional, física, intelectual, etc.),
- y al saber se lo busca como perteneciente a ciertos ejes organizadores: las disciplinas u otras formas de definir áreas del conocimiento.

En las antípodas de este paradigma tan instalado (y que se presenta como único e indiscutible) existen sin embargo otros lugares desde los que pensarse la cuestión. Puede decirse, por ejemplo, que

- evaluar es el nombre que se da en las escuelas a muchas cosas, algunas parecidas y otras diferentes a ese compromiso con las huellas de nuestra enseñanza, con las ganas de entender y de acompañar y educar mejor (que deberían encabezar las prioridades);

- por eso cuando decimos que "evaluamos" no expresamos tan bien ese deseo de prestarle atención a nuestros alumnos y alumnas como cuando usamos otras palabras: mirar, preguntar, tratar de entender, prestar atención, acompañar, analizar;

- el marco de referencia es la intención, amorosa y honesta, de ofrecer enseñanza, cuidado y confianza a todos y a cada uno, sin mezquindad medicional, sin microscopio, sin clasificación, sin listado de competencias a ir alcanzando, sino con el deseo de entender y atender, de escuchar y de aprender.

- Las formas de intervenir se organizan sobre los distintos formatos y recursos que seamos capaces de ir empleando, las anotaciones, los registros, las conversaciones, los diarios de aula. El docente no es el que fiscaliza el aprendizaje, sino el que mira para aprender, confiando en que cuanto mejor entienda situacionalmente la dinámica del aula, mejor enseñará.

- El acto de aprender, de saber, de poder, que es bello y gratificante, que se muestra con orgullo y se transita con placer, está, por supuesto, en el centro de la escena. Pero no como un "logro", sino como un acontecimiento.

- Por lo anterior, al saber se lo busca en las situaciones, y si acaso hay unidades en las que reunir esas experiencias de conocimiento, no deberían ser tanto las áreas (por más abiertas y antidisciplinares que sean) sino las propias formas que fue teniendo la enseñanza. Es decir, el saber no viene solo de la matemática o de la indagación del ambiente, sino de nuestro proyecto de arte o de nuestra unidad didáctica "La florería del barrio".

Dejo a continuación algunas pistas más bien prácticas para ir pensando juntos en esta mirada que pregunta y se involucra.

Mirar conversando con otro

Observar no es lo mismo que mirar. La mirada cabe en la observación, pero ésta última agrega un ingrediente de especificidad: hay en general algún registro que, además de "dejar constancia", orienta la mirada hacia ciertos intereses, ciertas curiosidades. Por eso se dice que los investigadores observan, y no que miran. Un riesgo de esa jerarquización de la mirada en observación, sin embargo, es que terminemos apoyándonos demasiado en los instrumentos de la observación, en las técnicas, y que dejemos de mirar.

Si miramos al grupo jugar en el momento de juego libre en el arenero, por ejemplo, el carácter de "observación" de esa mirada estará dado por la posibilidad de enfocarnos en unos niños y no en todos, en ciertos aspectos de su juego (cómo se agrupan, cómo

toman la iniciativa de jugar, qué materiales usan, etc.), en fin, habrá una estructura que potencia esa mirada inicial. Esta estructura en general se construye con un "instrumento de observación", típicamente una hoja en blanco con algún encabezado que sitúa la observación (día y hora, cantidad de chicos, a veces la innecesaria distinción sobre la cantidad de nenes y nenas) y algunas líneas sobre la hoja, que organizan el registro.

Lo que me gustaría proponer en esta primera detención en el asunto es que esa estructura puede darse (también, a veces, o puede intentarse que se dé) por medio de una conversación entre dos que observan juntos. No será tan eficaz para hacer pasar lo real por el "colador" del instrumento de observación, pero nos ayudará a mirar desde otros lugares: el solo hecho de estar observando con otro y comentar en voz suave lo que vemos, de abrir la mirada que piensa, el pensamiento que mira, hace que a la vez se esté mirando con palabras compartidas. Lo hacen a veces espontáneamente los grupos de madres en las plazas, mientras ven a sus hijos en los juegos: mirarlos y conversar, comentar, hacer observaciones.

Había una vez, en el atardecer de un día de otoño, un tren que cruzaba a gran velocidad un monótono paisaje de campos sembrados. Plácidos, en su interior, algunos pasajeros miraban por las ventanas, mientras otros dormían. El maquinista, eufórico de alegría, manejaba con vocación y destreza los controles de la locomotora. Ángela Ramírez, una de las pasajeras, se había subido peligrosamente al techo del tren y sentía el viento frío en la cara, mientras gritaba a los otros que subieran también. (- ¡Vengan arriba! ¡Es increíble…!). La maestra, que no veía allí un tren sino dos mesas en fila, pidió a Ángela que se bajara de la mesa y buscara su mochila, ya que ese día su abuela la retiraría un poco más temprano, y ya estaba esperándola en la dirección del jardín. Mientras los demás chicos se quedaban con Mariela, la docente auxiliar, Ange y su maestra caminaron por los pasillos hasta la puerta. Y el paseo duró lo suficiente para que le contara todos los detalles de la aventura ferroviaria. Ya de regreso en la sala, la maestra se sentó al lado de Mariela y juntas miraron (y vieron, al fin) el sembradío, la noche que ya se avecinaba, las chispas de las ruedas sobre las vías.

Esta forma de observación dialogada es, como dije en otro lado, un intento de "mirar con palabras" para darle sentido a lo mirado. Consiste en mirar el juego grupal a la vez que conversamos discretamente con alguien sobre lo que estamos viendo. ¿Quién es ese alguien? Los propios niños son, posiblemente, los interlocutores más eficaces en este tipo de observación. Si quien nos ayuda a mirar es un colega de otra sala, los aportes irán posiblemente más en la línea del análisis didáctico. Si es un familiar de un niño, en cambio, probablemente nos sirva para entender qué aspectos de la vida familiar se ven reflejados en los juegos. Mirar conversando con otro es una excelente manera de comprender las relaciones entre los niños y niñas, sus conflictos, sus modos de negociar, de pedir y de resolver sus problemas.

Mirar los gestos

Cuando la enseñanza se parece a un relato o a una exposición resulta difícil asomarse a sus efectos, porque todo ha sucedido en simultáneo, nos hemos entregado por un instante y nos hemos retirado. Para mirar esos efectos hace falta mirar hacia atrás. Pero si la enseñanza se parece, como muchas veces sucede en el nivel inicial, a un escenario tendido, los enseñantes somos espectadores privilegiados de un tiempo y un espacio en el que pueden verse muchas cosas, si se mira bien. Y una manera de mirar escenarios es el ejercicio de mirar gestos. Un gesto es, según lo define el diccionario, una acción que se asocia a una intención, a un afecto o a un contexto de relación. Un gesto expresa un estado por medio de un movimiento o acción, es el movimiento (del rostro, de las manos o de otras partes del cuerpo) con que "se expresan diversos afectos del ánimo".[2] Por eso, porque materializa en una acción un afecto o una percepción, el gesto es una ventana interesante a través de la cual es posible mirar la cultura. La antropología y la teoría de la comunicación se han valido de la idea de "gesto" para analizar los componentes no verbales de procesos comunicativos, rituales, juegos, etc. Mirar con gestos, en ese sentido amplio, significa entonces mirar más allá de las conductas, ahondando en los marcos de sentido de esas conductas. La unidad mínima de la acción significada, podría decirse, es el gesto.

Al mirar al grupo desenvolverse en una actividad, entonces, una forma interesante de dejarse atravesar por la escena y tratar de ver allí cosas que tal vez no se ven a simple vista, es la de buscar, ir a la pesca, de gestos significativos. Algunos gestos serán sencillas acciones que nos muestren una forma de interactuar con los objetos: apilar, poner en fila, dibujar. Otros, nos dirán algo sobre los modos de relacionarse: mirar, dar, pedir, proponer. Los habrá que se asomen a un terreno más subjetivo en el que solo podemos (pero podemos) hipotetizar respetuosamente: desear, sentirse cómodos o incómodos, impacientarse, tener apuro, animarse (o no) a pedir ayuda.

Para hacerlo, para mirar gestos, debemos asordinar por un momento la mirada longitudinal, la que va siguiendo el recorrido de un niño por la actividad, y atender a los distintos modos de accionar sobre los materiales, los espacios, las interacciones, que nos muestra el grupo. La relación que nos interesa, en este caso, es la que puede establecerse entre el escenario y lo que el grupo hace en ese escenario. El espacio dispuesto como pregunta, los gestos del grupo como respuestas. Al registrar, concretamente, todas las acciones que realizan los niños en una determinada situación, literalmente nos encontramos con los modos tangibles y materiales que tuvieron de acomodarse en el escenario. Si el escenario es dramático (por ejemplo, un barco en altamar) los gestos nos permitirán ver cómo estos navegantes se acomodan en cubierta, qué aventuras emprenden, qué instrumentos emplean. Si el escenario es de materiales (por ejemplo, masa de sal)[3] los gestos nos mostrarán en qué objetos convierten la

2 RAE.

3 Masa de sal: dos partes de harina por cada parte de sal (o sea, lleva mucha sal, por eso se llama masa de sal), un chorrito de aceite (para que no se pegue) y otro de vinagre (para que dure más), el agua tibia necesaria para lograr un engrudo consistente, se cocina en una olla revolviendo enérgicamente hasta que

materia (choricitos, tortas, teléfonos, jirafas, anteojos), qué conversaciones acompañan esas transmutaciones, qué nombres reciben los objetos nacidos de la masa. Si el escenario es de objetos (por ejemplo, pinceletas y agua en el patio soleado) los gestos de uso de esos objetos-instrumentos nos hablarán de su conocimiento de la técnica, pero también de su asombro ante la desaparición del trazo húmedo bajo los rayos del sol, de los caminitos de agua que se dibujan, de las sensaciones al tocar y al mirar.

Mirar los gestos sobre un escenario determinado y volver a hacerlo (con el mismo escenario) algún tiempo después, nos permitirá además ver cómo se hace real aquello que dice Vigotsky de la evolución de los significados a lo largo del tiempo, es decir, de la experiencia. El mismo escenario, vuelto a ser mirado en la línea del tiempo, traerá nuevos gestos que nos enseñarán a esperar, a saber dar ese tiempo, a mirar a los chicos y chicas como sujetos en proceso.

Nuestro propio modo de ser docentes puede pensarse como una sumatoria de gestos. Ser maestro (o ser alumno) implica asumir un modo de moverse, de hablar, de sentir, de apropiarse del espacio, que de alguna manera preexisten a los sujetos singulares que ocupan el "lugar" de maestros, aunque luego cada uno les aplique sutiles o drásticos cambios. Hay, digamos, una gestualidad propia del aula. Y sin duda hay una gestualidad propia (instalada en la cultura, difundida en imágenes, ideas, palabras) del aula del nivel inicial.

Las acciones, las conductas, las palabras, tienen siempre un significado literal y un sentido contextual que no siempre coinciden. Hay cosas que no se dicen con palabras, sino con gestos. Tanto las cosas que nos dicen los chicos y chicas a nosotros, como las que nosotros les decimos a ellos. Hay gestos mínimos, pequeñísimas formas de situarnos en las relaciones cotidianas, que dicen muchísimo sobre la escena pedagógica. Mirar esos gestos, mirarnos en esos gestos, es mirar ese trasfondo de sentidos, de connotaciones, que existe sobre la superficie de la vida cotidiana en el jardín. Son gestos del docente (además y antes que técnicas, acciones o procedimientos) alzar en brazos ante un llanto, hablar al grupo diciéndoles "chiques", invitar a intentar de nuevo, acompañar el tiempo del juego, sostener con la mirada.

Mirar con la cámara

Tenemos cámaras. Demasiadas, probablemente. La pregunta es ¿podemos mirar a los chicos y chicas a través de las cámaras? ¿qué veremos en el cristal de la cámara que no podamos ver a simple vista? La respuesta obvia es: tiempo detenido y repetible, claro. La respuesta no tan obvia nos invita a hacer otras preguntas ¿se puede registrar objetivamente? ¿hay ingenuidad en aquello que elegiremos plasmar como registro para ser vuelto a mirar, pensado, analizado? Nos hemos ocupado mucho de pensar en los prejuicios de la mirada, pero ¿qué hay de los prejuicios de la mirada mediatizada por la cámara (y por la cámara del celular)?

endurece, hasta que duela el brazo, hasta que uno sienta que ya está (y sin que se queme). Se deja enfriar un poco, se le da color con témpera o tintas vegetales.

El mundo de las pantallas, que es de donde vienen y a donde van hoy las imágenes, se nos presenta atravesado de ciertas formas establecidas de mirar, de escuchar, de conversar, de leer, de escribir y de jugar que son, por cierto, bastante distintas de las del aula. Me gusta cómo lo expresa Alba Rico, cuando dice que en nuestros días la oposición alma/cuerpo ha sido sustituida por otra: imagen/cuerpo. Si los cristianos sufrían en cuerpo presente para purificar su alma, hoy sufrimos en cuerpo presente para mejorar la imagen.

> Si durante siglos el cuerpo ha tratado de parecerse al alma, de acomodarse a ella mediante ayunos, ascetismos y disciplinas; hoy el cuerpo trata más bien de parecerse a su doble, a este simulacro original que ha suplantado su lugar y frente al cual se siente sucio, lento, innoble, imperfecto, mortalmente enfermo: no acabamos de valorar hasta qué punto la publicidad propone de manera permanente la exigencia inalcanzable de convertir el cuerpo en imagen (2015, p.156-157).

Y cuando miramos a nuestros alumnos y alumnas a través de la cámara, hay algo de ese modo de ver, manchado de marketing, de publicidad, de apuro, de impaciencia, de actitud pasiva y contemplativa, de banalidad, de pereza, de clichés, de ausencia de cuerpo, que nos invade y nos coopta. Así es como tácitamente se nos invita a fotografiar o grabar no ya desde nuestras ganas de entender la experiencia de aprendizaje de los chicos, sino desde los clichés que ese mundo banal tiene para la infancia: ternura barata y vendible, en fin, todo eso que saldría en una propaganda de Mimo & Co, o de Cheeky, o de Nesquik. Resulta difícil imaginar ese mundo como algo apropiado para pensar reflexivamente los efectos y las huellas de nuestra enseñanza. Pero al mismo tiempo, la cámara puede ser una gran aliada, si se la emplea con cierta cautela, procurando en primer lugar "desmanchar la mirada" (Castiblanco, 2019). Esto significa, claro, despojarla en la medida de lo posible de estos sesgos. Una vez despejado ese impulso del registro permanente, compulsivo y banal, la cámara nos ofrece algunas posibilidades interesantes. Subrayo cuatro.

La primera, traer el tiempo viejo al momento actual: que los niños se vean a sí mismos en un tiempo anterior, jugando, hablando, haciendo cosas que ahora hacen de otro modo, porque ha pasado el tiempo y la vida se ha movido sobre algo resbaloso llamado aprender, cambiar. Una imagen, un fragmento de video, nos trae al presente un momento pasado, y conversar a partir de allí puede ser una experiencia maravillosa.

La segunda, verse desde otro lugar: que los niños – como nosotros, los docentes – observen su propia actividad desde un "afuera" novedoso, extraño. ¿Has observado tu manera de correr? ¿En qué te hace pensar? ¿Somos capaces de recordar de qué hablábamos en esta conversación que quedó registrada? ¿De qué parecemos estar hablando? ¿Cómo estaba el tiempo, cómo estábamos vestidos?

La tercera, brindar a los propios chicos y chicas un medio de expresión de sus puntos de vista: que las chicas y chicos tomen la cámara y muestren las cosas desde su ángulo, desde su mirada, desde aquello que deciden poner en cuadro. En las manos infantiles, las cámaras muestran algo de su mirada. Comparar lo que distintos chicos y chicas, en diferentes momentos, eligieron mostrar, puede ser un modo de escucharlos y darles la palabra, o la mirada.

La cuarta, poner en contraste varias versiones de la misma actividad. La mirada sobre "los procesos" se nutre muy especialmente de dispositivos que requieren al menos dos

momentos en los que detenerse, donde se tratan de replicar las mismas condiciones de juego dos veces, para así apreciar los cambios que se hayan ido produciendo en los modos de ocupar esos espacios, esas propuestas, esos materiales. La cámara es, entonces, aliada del docente cuando le permite mirar el presente con un ojo en el pasado próximo.

Mirar huellas materiales

Cuando las chicas y chicos representan algo por medio de movimientos, dibujos, materiales, sonidos, palabras, expresan (y dejan un registro de) su vivencia de las cosas. Un dibujo, una consigna de expresión con el cuerpo, la invención de historias, las voces grabadas en audio, son todos productos habituales de la actividad en las salas. El análisis de estas producciones es un modo de pensar acerca de lo que saben, de ver qué saben sobre lo que saben y de repensar los escenarios que ofrecemos. El corpus de producciones de los chicos y chicas es un cuerpo vivo que dice cosas sobre ellos, con la ventaja de que disponemos de estos materiales en un momento posterior a su producción, para analizarlos detenidamente y conjeturar hipótesis e ideas. Suele emplearse la figura del detective para describir esto: el docente es una especie de Sherlock Holmes que, basándose en la evidencia hallada, deduce el perfil del niño. Y aunque no está mal, tal vez es más atractiva la imagen del arqueólogo o el antropólogo que, en base a las pistas materiales, busca reconstruir no ya un crimen, sino una cultura. Un ejemplo interesante tomado de los estudios antropológicos de la cultura material lo ilustra bien:

> Un artefacto hecho con filo del colmillo de un tiburón y una manija, un cuchillo, es un instrumento cortante en cualquier cultura. Su uso puede ser inferido de su diseño y de los materiales con que fue confeccionado. (…) Pero del otro lado, el significado de un objeto – que es lo que lo sostiene – es cultural, y puede reconocerse como parte de una realidad colectiva construida por un grupo de gente (Lubar y Kingery, 1993, p.114).

El cuchillo, entonces, es un signo de poder, de virilidad, de fuerza y de status exclusivo de los cazadores en ciertas sociedades tribales, y al mismo tiempo es un instrumento del ama de casa en las sociedades occidentales, donde sus atributos son diferentes, y en un punto casi opuestos. Los objetos en manos de las personas se significan de modos diferentes. Un dibujo infantil, entonces, puede ser visto desde la escala de valoración que nos proporciona alguna teoría evolutiva sobre el dibujo infantil, como esas que van mostrando los garabatos cada vez más representativos, más parecidos al dibujo de un adulto. Pero también (y sobre todo) puede mirarse el significado particular que ese dibujo tiene para ese niño en particular, dentro de este grupo específico, en el que el acto de dibujar se significa bajo los sentidos que proporciona nuestra propia propuesta de enseñanza.

El empleo de producciones para mirar en ellas aquello que represente a los chicos y chicas se expone, de algún modo, al mismo riesgo que las cámaras. ¿Qué es *lo de ellos*? ¿De qué significados estaremos impregnando a ese objeto? ¿Veremos en esos dibujos,

esas voces grabadas, esos garabateos, lo que es suyo? ¿O veremos lo que creemos valioso para los parámetros que solicita el informe que deberemos escribir? ¿Y qué es lo suyo, en todo caso? Creo que, al mirar las producciones, cabe deshacerse un poco de los clichés tanto como de las reglas técnicas que nos invitan a ver el reflejo de ciertos estadios del desarrollo en lugar del reflejo de ciertas historias de aprendizaje. Porque si los objetos cuentan historias, éstos objetos cuentan la historia de un tiempo dedicado a producirlos, de una sensación de pertenencia respecto a ese tiempo y a lo que el tiempo dejó. En una ocasión, en una sala de deambuladores (niños de un año) dos niñas llevaron al jardín el mismo libro. Es decir: dos ejemplares diferentes de un mismo libro. El de Mili estaba todo rayado con birome en la contratapa; el de Chiara, era nuevo y estaba impecable. Al rato, claro, se las veía a ambas tironeando de uno de los ejemplares, creyendo cada una que era el suyo. El hallazgo de los rayones en la contratapa reveló de quién era, y terminó de explicar esa (extrañísima, para las nenas) duplicación del objeto. A los ojos del docente, este sencillo episodio puede decir mucho sobre cómo las niñas se relacionan con los libros, con la idea de un libro como "un ejemplar", con la sensación de pertenencia, con la resolución de un misterio. O puede reducirse a una afirmación genérica, del orden de "cuida sus pertenencias", "le gustan los libros". La invitación a mirar las historias de los objetos apunta en esa primera dirección, de ver no solo ajustes genéricos, sino historias particulares. A los efectos prácticos, además, cabe agregar que estas historias son más sencillas, más interesantes y más divertidas de mirar.

Esto me lo ha contado un libro viejo de Rafael Barrett: hubo una vez un filósofo que, apasionado, dejaba cada respiración en su escritura: estaba encontrando las respuestas o, aún mejor, las preguntas adecuadas, y contemplaba estupefacto el brillo de sus propios trazos. A cada página que avanzaba, todo iba cerrándose en un círculo de virtud y nitidez. Al fin había encontrado las palabras adecuadas para decir aquello que, finalmente, se dejaba decir. Y lo había conseguido con un método simple y brutal: dejar cualquier artilugio técnico y escribir a mano. Por eso, porque era su mano la que dejaba el trazo en persona, su escritura se volvió carnal y verdadera. Ya con las primeras luces del alba, guardó el manuscrito y se acostó, dispuesto a regalarse unas cuantas horas de merecido descanso. Durante su largo letargo, un sueño profundo y sin imágenes, entraron a la casa los ladrones. Revolvieron todo hasta encontrar las joyas, las monedas, los instrumentos valiosos y hasta algunas sobras de la cena. Y no repararon en ese puñado de papeles que, para nuestro filósofo, eran su más preciado bien. Rafael Barrett, que cuenta la historia mejor que yo, le dice al filósofo: "tus cuartillas, arraigadas en ti, son en verdad tuyas, mucho más tuyas que tus joyas y que tus muebles. Los ladrones buscan lo que es menos tuyo, y rechazan lo tuyo de veras, lo que por serlo pierde su precio y su virtud apenas sale de tu voluntad y dominio (…). solo es nuestro lo que engendramos, lo que por nosotros vive, lo que como padres no repudiaremos nunca; solo es nuestro lo que solo con nosotros resplandece y obra" (2008, p.97).

La historia de Barrett, escrita hace más de cien años, buscaba en realidad reivindicar tanto al ladrón como al filósofo. *¿No comprenden*, preguntaba, *que no hay equivalencia*

posible entre un pedazo de metal y un pedazo de alma? Pero a nosotros, desde esta insospechada caja de resonancia, nos invita en todo caso a mirar el tiempo, la obra o la imagen de las chicas y los chicos de la sala, es decir, lo de ellos, lo que de verdad les pertenece, como lectores de filosofía, y no como rateros nocturnos en busca de algo que evaluar. Nos invita a escuchar en esos objetos la historia de un tiempo que hemos vivido juntos, día a día, trazo a trazo, en la sala.

Mirar la escena del juego

Mirar al grupo jugar con la intención de "evaluar el juego" es una idea solo aceptable (si acaso) en un estudio psicológico. Mirarlo para identificar la emergencia de ciertos recursos que el juego convoca en los chicos, por otro lado, es usar el juego como escenario, como lugar en el que, creemos, se harán visibles algunas de las cosas que nos interesa mirar. ¿Qué puede mostrarnos una escena lúdica? Tal vez sea útil la metáfora que le escuché emplear en sus clases a Rosana Guber para ilustrar la posición del que pregunta en una entrevista de investigación: es un extranjero que llega a un mundo desconocido y necesita orientarse, y el entrevistado es el lugareño que lo guía. La comparación busca subrayar la idea de que es el que está ahí, el "nativo", el que pone los términos de la situación, el que marca cuáles son los senderos a seguir. Y al que pregunta, lo que le interesa no es que el otro le diga "sí" o "no" a sus preguntas, sino que le deje ver los términos en los que piensa y siente las cosas, que le muestre cuáles son en realidad las preguntas correctas. Mirar así el juego de los chicos invita a mirarlo sin preguntas cerradas, imaginando por un momento que esa escena se despliega frente a nosotros como un mensaje, como una carta visual y sonora que nos pide ser tenida en cuenta para dar forma a las enseñanzas por venir.

El juego, siguiendo esta idea, es un lugar ideal para escuchar las voces de los chicos, para dejar que ellos nos muestren qué es importante para ellos, en qué deberíamos fijarnos. Es cierto que podemos mirar una escena de juego para realizar un inventario de lo que son capaces. En un juego de mesa con dados, por dar un ejemplo típico, probablemente será sencillo identificar algunos aspectos del conocimiento de cada niño y niña respecto de los sistemas de numeración. Pero el valor específico de una escena de juego reside en el hecho de que, al jugar (y especialmente en los bordes dramáticos de todo juego) los chicos despliegan su mundo de representaciones ofreciéndonos una vidriera incomparable. No solo porque jugando nos muestran su interior (casi cualquier psicología reconoce en el juego una forma de actividad que *deja ver* el pensamiento)[4] sino porque es un modo espontáneo de los chicos de interactuar entre sí, de tomar iniciativas, de trazar los términos de una situación.

Al mirar escenas de juego, una pregunta interesante es: ¿qué se arma? ¿qué estructuras, qué episodios emergen del juego? Si el juego se erige como un país ¿cuáles son sus provincias? Si el juego se expresa como una pintura o un dibujo ¿qué figuras contiene,

4 El soliloquio del juego, esa especie de lenguaje "egocéntrico" que ha sido objeto de interesantes discusiones entre Piaget y Vigotsky, ha sido considerado lo más parecido que podemos conocer a un pensamiento en voz alta, a un habla interior exteriorizada.

qué fondos, qué colores? ¿Cuáles son los momentos "clave" en los que el juego grupal muestra relieves particularmente interesantes? Estas cuestiones aparecerán, muy especialmente, en los *personajes* que los chicos asuman en el juego dramático y en los *conflictos* que esos personajes (o los propios chicos y chicas, saliéndose de esos roles) protagonicen.

Y la cuestión de los personajes invita a una analogía tentadora con el teatro. He conversado largamente sobre esta simetría entre el aula y la escena teatral con mi querido amigo, actor y director de teatro Emiliano Samar. Y él me ha dicho algo que tal vez contribuya a abonar esa comparación. Le doy la palabra en el siguiente apartado.

Mirar desde el teatro (en la escritura de Emiliano Samar)

Mirar la escena del juego. Me gusta ese título. Trae consigo el acto de mirar, que ya nos colocaría en el rol espectatorial frente aquello que acontece. ¿Y qué es lo que acontece? La escena, reza el título… La escena del juego.

Johan Huizinga trajo una mirada antropológica sobre el juego entendiéndolo como algo propio de lo humano, como un fenómeno cultural, definiéndolo como una "acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" en la vida corriente". Y Graciela Scheines (1999) suma que "el juego es un fenómeno superficial abisal", interesante oxímoron si entendemos abisal como cierta profundidad. Sigue: "Se despliega en un espacio y tiempo determinados, que es el espacio y tiempo de jugar (...) Cuando uno entra en un juego, su historia personal se interrumpe y uno circula por un tiempo que se come la cola, redondo, circular. Dentro del juego no rigen ni las jerarquías, ni los valores, ni las escalas éticas, ni los prejuicios que reinan afuera".

Es decir: habría un adentro y un afuera. Algo del borde temporal y del espacial. Un afuera para el que mira la escena. Y un adentro donde el suceso se despliega y quienes juegan son protagonistas. Y creo que allí ya tenemos un montón de puntos desde los cuales constelar estas relaciones. Porque el Teatro es ese lugar donde el rito invita a un tiempo y un espacio diferente. Solo que el Teatro requiere del hecho de ser visto para cobrar sentido. Mientras que, ver a quien juega, está más cerca de espiar lo mágico que de definirlo. Lo que sí es coincidente, es que jugar y actuar genera un código y organiza un lenguaje al cual se ingresa. Graciela Sheines dice también que "en el juego son las reglas lúdicas las únicas soberanas. Una vez que terminamos de jugar, volvemos a la vida de todos los días, donde recuperamos el sentido histórico, los valores sociales, morales, etc". Incluso ella dice que jugar es "interrumpir el orden de la vida cotidiana y habitar la plenitud caótica" (Ibíd.). Hermosa aventura habitar lo caótico. Porque aun sabiendo de memoria las reglas planteadas por un juego, o el devenir de una obra ya escrita, tanto jugar como actuar es arriesgar y adentrarse en una cartografía que se

vuelve tan conocida como imprevisible. Es una zona extra-cotidiana que, en sus propios bordes, dará nuevos permisos para quienes ingresen.

Y me detengo en esto último. El "texto" en el juego. El discurso. La voz. Hay un modo de decir, un código lingüístico particular al momento de jugar. Y palabras tan propias de los juegos. Algunas para ciertos juegos, tan diferentes de aquellas que se utilizan en otros. Jaque mate, envido, paso. ¿Qué te tacho? ¿Piedra, papel o tijera? Textos como guiones a seguir. Y con ellos el modo de comunicarse entre quienes juegan, sus cuerpos, sus formas, la respiración de unos y otros, cómo cruzan miradas. Cómo corren, o cómo esperan, cómo siguen el movimiento de las manos del oponente en sus piezas, o cómo observan el reloj de arena especulando con posibles jugadas futuras.

Ver jugar es leer esos trayectos y esas coreografías inscriptas en el espacio. Ya sea un tablero, el suelo de la casa, la tierra en una plaza o el patio de una escuela. El juego es ese escenario, entramado complejo de realidad y ficción, yuxtapuesto al lugar donde se origina y acontece. Los sujetos del juego lo habitan y lo definen, aceptan su código y establecen sus textos, su lenguaje. El juego los transforma. Si jugaron realmente, serán otros al volver. Estarán transpirados, contentos, enojados, más amigos, enemistados, exagerados, excitados, cansados. Dependiendo el juego habrán gritado, se habrán concentrado, tendrán incluso alguna marca física de haber jugado. El tiempo corrió diferente si es que jugaron. Y seguramente habrá habido conflictos, aún en el más solitario de los juegos. Con los objetos o el espacio. Con el árbol del parque o la sábana vuelta cascada. O con los otros y las otras.

Creo que estas comparaciones entre el juego y lo ficcional, encontrarán diferencias en la medida que me disponga a profundizar en los límites disciplinares, pero en esta invitación elijo pararme en el borde poroso y desafiante de estas coincidencias, quizá un poco porque sí, y otro poco porque siento que me invitás a jugar, y a eso me sumo, Daniel.

Emiliano